

20  
20

# APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

**Equipo de investigación** Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

**Lucia Beltramino** (compiladora)

Secretaría de  
**Investigación,  
Ciencia y Técnica**

**ciffyh**  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Escuela de  
**Ciencias de la  
Educación**

Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades UNC

 **UNC** Universidad  
Nacional  
de Córdoba

**APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS  
ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA:  
COVID - 19**

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.  
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.  
CDD 371.009

### **COMITÉ ACADÉMICO**

Lic. Cecilia Ziperovich  
Mgter. Martha Ardiles  
Mgter. Cristina Sappia  
Dra. Beatriz Bixio  
Dra. Mirta Antonelli

### **REVISIÓN DE CONTENIDO**

Mgter. Patricia Mercado  
Esp. Natalia González  
Lic. Lucía Beltramino  
Prof. Juan Pablo Balmaceda  
Lic. Beatriz Madrid  
Prof. Micaela Pérez Rojas  
Lic. Flavia Piccolo  
Lic. María Dolores Urizar

### **CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS**

Denise Ailén Aravena

### **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK**

José Francisco Oyola

### **ILUSTRACIÓN DE TAPA**

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

## **Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades**

**Emilia Di Piero**

CONICET. IdIHCS- UNLP

medipiero@gmail.com

**Jessica Miño Chiappino**

CONICET. IdIHCS- UNLP

jessica.mch@hotmail.com

### **Resumen**

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina, ante el contexto de pandemia por la propagación del COVID-19, se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional, lo cual ha implicado una suerte de «virtualización forzosa». El objetivo del artículo es analizar las estrategias de continuidad educativa en el nivel secundario a nivel nacional, y su relación con las propuestas en cada jurisdicción, haciendo foco en dos dimensiones específicas: la interpelación a las familias y los medios y formas de acceso a las plataformas virtuales. Para esto, se realizó un estudio exploratorio de las 24 jurisdicciones a partir del relevamiento de las plataformas, páginas web de organismos estatales de educación y documentos provinciales y nacionales. Las interpelaciones referidas a las familias se subdividen en dos tipos: provincias que realizan una interpelación pedagógica y provincias que se centran en mensajes dirigidos a regular rutinas y hábitos. Con respecto al acceso, se observa un abanico amplio de opciones y una notoria porosidad entre sector público y privado en el diseño de las plataformas.

**Palabras clave:** Escuela secundaria - Pandemia - Provincias - Desigualdades

### **Introducción**

La suspensión de clases presenciales fue una de las medidas inmediatas frente a la emergencia sanitaria ante la propagación del coronavirus en Argentina. En ese marco, se impulsaron planes de continuidad educativa a distancia, el principal de los cuales fue el Programa «Seguimos educando» creado en el ámbito del Ministerio de Educación a partir de la Resolución N°106/2020. Se trató de una suerte de «virtualización forzosa» que reposiciona desafíos que desde hace tiempo rondaban al sistema educativo en relación con la educación digital. Sin embargo, no solo la cuestión de la digitalización ocupó el centro de la escena sino también una dimensión transversal al sistema: la desigualdad.

Desde el contexto local, la desigualdad educativa, conceptualizada en los años '80 como *segmentación* (Braslavsky, 1985) y post años '90s como *fragmentación* (Kessler, 20002, Tiramonti, 2004) constituye una dimensión nodal a partir de la cual se estudian los modos en que la educación reproduce desigualdades preexistentes y, a su vez, produce nuevas. Con el concepto de segmentación se analizó cómo, más allá de la masificación del sistema, las desigualdades persisten en relación con circuitos diferenciados. Con la

noción de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Abratte, 2011) se hace referencia a mundos distantes: los espacios educativos se tornan cada vez más autocentrados.

Es decir que, si bien ante la pandemia se esbozó una propuesta educativa homogénea (cuadernillos y virtualización), la propuesta se realizó en un escenario desigual. Las perspectivas que se centran en el estudio de las desigualdades, presentan varias aristas de indagación dependiendo de en qué tipo se enfoquen: territoriales (rural- urbano; centro- periferia; interprovinciales), etarias, de género, sociales, económicas. Asimismo, analizarlas en el nivel de las instituciones educativas implica considerar si corresponden al sector público o privado. A su vez, abordajes sobre las mismas han contemplado enfoques relacionales y multidimensionales (Reygadas, 2004).

Este artículo presenta un análisis de las desigualdades en términos sociales y territoriales. En primer lugar, en términos sociales debido a que el estudio se centra en la interlocución de las propuestas con las familias, en tanto son las mediadoras en este contexto: aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes tienen ventaja sobre las demás. Se trata de una recreación de las desigualdades educativas clásicas que la mirada bourdiana llamó «arbitrario cultural», en referencia a las distancias entre la propuesta escolar y el capital cultural familiar, a las que se suman -ante la «brecha digital»- ligadas al acceso y usos que se hacen de las tecnologías (Dussel, 2010). En Argentina el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 25% para primaria y de 16% para secundaria (Aprender, 2018).

En segundo término, abordar las desigualdades en el contexto federal argentino requiere considerar la disparidad de situaciones que atraviesan las provincias. Argentina transfirió en 1992 las escuelas secundarias (en 1978 había transferido el nivel primario) sin una contrapartida de recursos para que afrontarían nuevas responsabilidades (Morduchowicz, 2010). Esto condujo a una mayor fragmentación: el federalismo fiscal condiciona al federalismo educativo.

Asimismo, tres estudios realizados durante los meses de abril y mayo de 2020 (UNICEF, 2020; Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020; Meo, Davenigno y Freites Frey, 2020) han revelado algunas dimensiones que resultan antecedentes directos del análisis que aquí se propone. Considerándolos, este estudio propone una indagación a nivel subnacional considerando el nivel secundario: ¿Cómo se concibe el lugar de las familias en las estrategias de continuidad educativa que se esbozan desde el Estado Nacional y las provincias? ¿Cuáles son los medios y formas de acceso a las plataformas?

En cuanto al abordaje metodológico, se trata de un estudio exploratorio basado en el análisis de información secundaria a partir de documentos nacionales y provinciales. La recolección de información se realizó durante los meses de abril y mayo de 2020 y se centró en el análisis de las plataformas virtuales, resoluciones y comunicados.

## 1. El Portal Nacional Seguimos Educando

A partir de la Resolución N°106/2020, el Ministerio de Educación de la Nación, Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A. crearon el Portal [seguimoseducando.gov.ar](http://seguimoseducando.gov.ar), acompañando las resoluciones emitidas por la cartera educativa sobre la suspensión de las clases presenciales en todos los establecimientos educativos del nivel inicial, primario y secundario. El objetivo del plan fue colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma.

El sistema educativo argentino tiene carácter federal y se organiza en 24 jurisdicciones. En ese sentido, si bien el artículo 5° de la Ley de Educación Nacional vigente establece que el Estado Nacional es quien fija la política educativa y controla su cumplimiento, también resalta que lo hace respetando las particularidades provinciales y locales. A su vez, el artículo 4° de la Resolución mencionada establece que las jurisdicciones podrán contar con los recursos ofrecidos por el Programa «Seguimos educando» para organizarlos y sumarlos a sus planificaciones de la manera que consideren, con el objeto de contribuir a

la continuidad de las actividades de enseñanza en todos los contextos, y garantizando el acceso a contenidos oficiales para la enseñanza y el aprendizaje.

El Programa incluye la producción y emisión audiovisual a través de las señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, PakaPaka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Por otro lado, se propone la distribución de material impreso para las comunidades sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de vulnerabilidad social. Ambas iniciativas siguen la tendencia internacional: «In many systems, digital tools have allowed students to learn at a distance. For students without internet, lessons are being broadcast on TV or printed worksheets distributed to enable continued learning» (Banco Mundial, 2020).

Se trata de una colección de materiales y recursos educativos digitales organizados por nivel educativo y área temática. La plataforma se subdivide en tres considerando los actores a quienes está dirigida: estudiantes, docentes y directivos y familias. En la pestaña «Estudiantes» se presentan múltiples plataformas. Es notable la cantidad de recursos y actividades que proponen. En la dirigida a «Docentes y directivos» se ofrecen materiales y recursos, además de varias capacitaciones. La tercera está dirigida a las «Familias». Brinda materiales e ideas formativas de distinta índole. También se brindan sugerencias con respecto a la organización espacial y temporal del espacio-tiempo doméstico devenido espacio-tiempo escolar.

A continuación se analizan las propuestas provinciales considerando la interacción con distintos agentes educativos.

## 2. Modalidades de interacción con las familias

La relación entre familias y escuela ha sido una construcción históricamente cambiante. En los orígenes del sistema educativo en el pasaje del siglo XIX al XX dicho vínculo implicó un trabajo activo por parte de la escuela para constituirse como agente educativo legítimo frente a las familias. En nuestros tiempos, esa hegemonía se encuentra instaurada. Sin embargo, la actual coyuntura presenta un importante desafío en tanto implica la reinención de esa relación.

En la visión sarmientina la educación pública no sólo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que mediante la población infantil se pretendía «socializar» a las generaciones adultas (Carli, 2002). El sistema de escolarización centralizado debía «normalizar» y «homogeneizar» a una población heterogénea construyendo un sentido unificado de identidad «argentina» (Neufeld, 2000).

Siguiendo a Cerletti (2006), con el tiempo, los maestros se fueron convirtiendo también en especialistas que hegemonizan el acceso al saber. Mientras esto ocurría, las familias fueron desresponsabilizándose de lo que ocurría entre sus hijos y el conocimiento: su presencia en la escuela no era algo esperado (Amuchástegui, 2000).

Dicho esto, en el escenario actual emerge la pregunta por la redefinición de esa relación. Ante la suspensión de las clases presenciales, las familias se ven interpeladas como actores centrales que median la continuidad de la escolarización. Sin embargo, el análisis de las propuestas educativas esbozadas tanto a nivel nacional como en las 24 provincias, muestra que las interpelaciones hacia las familias conforman un espectro amplio que varía, tanto en el tipo, como en el grado de interpelación.

Por un lado, encontramos dos **tipos**: mientras que los gobiernos educativos de algunas provincias dan a las familias indicaciones de orden pedagógico, otras incluyen también indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas que apuntan a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: *el oficio de estudiante a distancia*.

A su vez, existen diferencias en relación con los **grados** de interpelación a las familias: algunas provincias

realizan una interpelación fuerte, otras una débil, mientras que un tercer grupo no hace mención alguna.

Tipo de interpelación	Indicaciones de orden pedagógico	Indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas
Grado de interpelación		
<b>Fuerte</b>	Córdoba, Neuquén, Misiones, Buenos Aires, Tierra del Fuego	CABA, Mendoza, Tierra del Fuego, Formosa, Salta, Entre Ríos
<b>Débil</b>	Chubut	Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, La Pampa
<b>Nula</b>	Catamarca, Río Negro, Jujuy, Salta, San Juan, Corrientes, Entre Ríos, Mendoza, San Luis, Santa Cruz (no permite visualizar), Tucumán, Santa Fe, Santiago del Estero (replica Nación)	Catamarca, Jujuy; San Juan; Corrientes, San Luis, Santiago del Estero (replica Nación), Misiones, Chubut, Tucumán, Chaco, Río Negro, Jujuy, Santa Fe, Santa Cruz (no permite visualizar), La Rioja (no permite visualizar)

## 2.1. ¿Interpelación pedagógica o escolarización de la vida doméstica?

En primer término, cabe señalar que, a diferencia de la propuesta nacional, en la mayoría de las provinciales no existe ningún tipo de interpelación hacia las familias. A su vez, algunas de ellas tampoco presentan sugerencias dirigidas a otros actores educativos como docentes y estudiantes (Jujuy, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Tucumán), mientras que -en otros casos- sí se considera a otros actores aunque no incluye a las familias (Catamarca, Corrientes). Es decir que el grupo mayoritario, formula consignas y actividades, pero no brinda indicaciones para quienes deberían implementarlas: se supone una aplicación automática.

### Indicaciones de orden pedagógico hacia las familias

Asimismo, seis son las provincias que dan indicaciones de orden pedagógico: Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Misiones, Tierra del Fuego y Chubut.

El caso de **Provincia de Buenos Aires** es uno de los que brinda información más detallada hacia las familias. El lugar que se da en el acompañamiento y el pedido de participación activa, colaborativa y creativa es notorio. También existe un señalamiento sobre las desigualdades en las trayectorias y situaciones. En cuanto al nivel primario cada actividad y cuadernillo en la plataforma contiene un comunicado oficial con instructivos y recomendaciones hacia las mismas, promoviendo y aconsejando el acompañamiento de adultos (hermanos, madres, padres) en el desarrollo de las tareas.

Por su parte, **Córdoba** considera la posibilidad de que la familia ayude a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Por ello, en cada propuesta de enseñanza existe una guía con orientaciones. **Neuquén** cuenta con una sección denominada «En Familia» donde hay disponibles actividades para realizar con diferentes temas y ejercicios. En tercer término, **Misiones** contiene un espacio específico para la «Familia» donde brinda información fundamental sobre los procesos de educación digital. Por último, **Tierra del Fuego** presenta indicaciones especialmente dirigidas a familias que están enseñando a leer.

En el caso de **Chubut**, se trata de una referencia al uso de las aulas virtuales de Google Classroom. También en la parte superior de la página hay una opción denominada «Aportes» donde estudiantes y docentes pueden compartir recursos y materiales.

## Indicaciones hacia las familias ligadas a recrear la forma escolar en el ámbito doméstico: hacia la regulación de rutinas y hábitos

Un segundo grupo de provincias se dirige a las familias con indicaciones que apuestan a una suerte de reconstrucción de la «forma escolar» en el ámbito doméstico. Bajo el nombre de forma escolar, Vincent, Lahire y Thin (1994) remiten a una configuración sociohistórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Se trata de una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica, crea un tipo de socialización de los sujetos y se realiza en un espacio y tiempo específicos: la escuela.

Las indicaciones dadas por los gobiernos subnacionales buscan recrear la forma escolar en el ámbito doméstico en dos sentidos: por un lado, poniendo énfasis en la organización temporal y espacial y, por otro, clasificando los hábitos en buenos y malos. De este modo, se busca la regulación de tiempos, espacios, rutinas, hábitos y comportamientos para construir un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia. Sin embargo, no se trata de estudiar a distancia en condiciones normales, sino de un «**oficio de estudiante a distancia en contexto de pandemia**».

Con respecto a la dimensión temporal, en el actual contexto se desvanece una de las funciones sociales de la escuela: la función de organizadora temporal. Como indica Southwell (2011), la temporalidad escolar busca apartar a niños y jóvenes del tiempo y espacio de los adultos, particularmente del mundo del trabajo: la escuela formal vuelve al tiempo escolar hegemónico frente a otras que parecen quedar suspendidas. Uno de los problemas que emerge en la coyuntura actual es que el tiempo escolar y el doméstico, así como el espacio de adultos y de niños y jóvenes se desordenan. En ese sentido, las propuestas apuntan a una recreación de la organización temporal escolar dentro del ámbito doméstico, como si se apostara a una mimesis con respecto a la separación de tiempo de estudio y tiempo de recreación, o a la organización de la jornada según turno mañana/ tarde.

En el caso de **CABA** es uno de los más destacados en este sentido: se puntualizan «pautas de convivencia para este tiempo». Con esto se hace referencia a explicar a los hijos que no se trata de un periodo de vacaciones, buscando legitimar la continuidad de la escolarización, manejo y uso del tiempo escolar y la sobreinformación. Específicamente en lo referido a las rutinas, se indican tres cuestiones: respetar los horarios de lunes a viernes, limitar la exposición a la tecnología y hacer actividades manuales. Asimismo, se acercan «herramientas y pautas de crianza para aplicar en casa».

También **Tierra del Fuego** presenta un Comunicado en el que detalla siete dimensiones para «crear escenarios»: establecer un horario, determinar cuánto tiempo se va a dedicar por día a esta tarea, apagar los dispositivos electrónicos, «poner onda» así se torna divertido hacerlo juntos en familia, proponer un momento de «recreo» donde sea posible «jugar juntos», estimular logros y aprendizajes con palabras de aliento, estar atentos a los enojos y llantos ante alguna tarea, no presionar ante estas actitudes y alentar para que puedan resolverla y ustedes estén para acompañarlos. NO CASTIGAR estas conductas. En el

caso de **Entre Ríos**, se enfatiza la necesidad de crear un «Encuadre para el Trabajo», subrayando que no se trata de vacaciones. En este caso es llamativo el hincapié que se coloca en el fortalecimiento de los vínculos «amorosos» del núcleo familiar. En cuanto a **Formosa**, hay un apartado que especifica el Rol de las familias: los adultos serán los responsables de organizar el tiempo y el espacio en que se realizarán las actividades; armar junto a las niñas y los niños una agenda para la semana que contemplen las actividades del cuaderno y las de la Escuela, dedicando 45 minutos de estudio de una asignatura o área y luego unos 15 minutos de recreo; marcar cuándo comienza el tiempo de hacer la tarea y cuándo finaliza. Asimismo, es llamativo que el ministerio formoseño ofrece un espacio para la escucha y la contención, para padres y docentes por medio de conversaciones de «coaching ontológico profesional». También **Salta** desarrolla una propuesta fuerte hacia las familias ligada a «compartir y disfrutar, hacer acuerdos, respetar la intimidad, cuidar los vínculos».

En los casos de **Neuquén, Chubut, Córdoba, La Pampa y Provincia de Buenos Aires** se interpela a las familias en este mismo sentido aunque se trata de una interpelación más lábil en comparación con las anteriores.

También en algunos casos la propuesta de mimesis con la dimensión temporal de la forma escolar se extiende a la organización espacial. Tal es el caso de **Mendoza**, en donde se indica «si se dispone de un patio, organizar a los chicos para que salgan del interior, respetando las condiciones de aislamiento».

Es decir que con respecto a la organización espacio temporal, se apunta a que sea mimética: es decir, a que se asemeje a la propuesta escolar.

Una vez realizado este recorrido, cabe la pregunta: ¿a qué tipo de familia están dirigidas estas indicaciones? En primer término, se trata de familias que cuentan con conectividad y dispositivos adecuados. Además, es necesario que dispongan de un espacio en donde realizar las actividades físicas que se sugieren o un patio para diferenciar los espacios según funciones. Asimismo, deben contar con un tiempo para destinar tanto a la lectura de los materiales como a la división y estructuración de los días según tiempo de actividades/ tiempo de recreación. Es decir que se dialoga con un tipo de familia por encima de otros profundizando desigualdades ligadas a alfabetizaciones digitales y supervisiones parentales desiguales. En segundo lugar, hay un propósito referido a moldear y homogeneizar las prácticas de las familias. La interpelación a la vida doméstica con impronta normalizadora no es una novedad en el sistema educativo. Como señala Pineau (2005), la escolarización moderna cumplió un rol fundamental en ese sentido, inculcando pautas civilizatorias a estudiantes y familias. La preocupación civilizatoria por la organización doméstica se restablece en el contexto actual en tanto nuevamente se clasifican y ponderan las prácticas: entre las positivamente valoradas se encuentran la organización del tiempo semanal, el establecimiento de horarios de recreación y rutinas en cada jornada, el cuidado de la salud mental, la práctica de la solidaridad, la limpieza de las superficies, el levantarse todos los días a la misma hora, el promover la autonomía, el diálogo y la escucha, el compartir y disfrutar, la creación de escenarios, el límite de la exposición a la tecnología, la realización de actividades manuales, no castigar y hasta «ponerle onda». También se observa una psicologización en algunos comunicados hacia las familias. En el caso de **Mendoza**, por ejemplo, se realizan sugerencias relacionadas con los límites, la motivación, la autoestima o la resiliencia.

### 3. Sobre el acceso a las plataformas

En este apartado se abordan los medios y formas de acceso y participación a las propuestas virtuales de continuidad pedagógica que permiten a los usuarios acceder a la organización curricular, actividades y propuestas pedagógicas en el marco del diseño del plan de continuidad de enseñanza-aprendizaje en cada provincia. En este sentido, los medios y normativas de acceso de las plataformas varían en cada pro-

vincia dividiéndose en: acceso al público de manera generalizada sin restricción exclusiva para usuarios, acceso restringido y acceso semipúblico.

La modalidad con acceso abierto al público de las plataformas comprende a las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Catamarca, Formosa, Salta, San Juan, Chubut, Entre Ríos, La Pampa, Tierra del Fuego.

Las plataformas con acceso restringido, suponen de la generación de un usuario a través de la matriculación virtual de los diversos agentes escolares (estudiantes, docentes y directivos). En los casos de acceso restringido con acceso completamente restringido a las plataformas, se encuentran también las plataformas de las jurisdicciones correspondientes a CABA, Corrientes, Santa Cruz, Santa Fe y San Luis. En el caso de San Luis, el gobierno educativo provincial ha realizado un convenio con Google Classroom, que supone la generación de una cuenta institucional propia asociada a Gmail.

En otros casos el acceso es semipúblico: las plataformas disponen de un acceso restringido a los usuarios correspondientes para el uso y navegación de la plataforma, sin embargo tienen posibilidad de acceso al público a través de la invitación limitada a personas que deseen acceder como «usuarios invitados». En este caso los invitados tienen acceso a la organización de los contenidos, pero al mismo tiempo acceso limitado a los materiales y/o medios de interacción de las plataformas, como es el caso de Chaco, Santiago del Estero, Tucumán, Río Negro, Misiones, Jujuy y Mendoza. En las plataformas de Tucumán y Jujuy, si bien el acceso es restringido a los usuarios, la posibilidad de generar un usuario es abierta a quien desee realizarlo por medio del e-mail.

Todas las provincias, con excepción de La Rioja, Chubut y Catamarca<sup>1</sup>, cuentan con acceso a plataformas de trabajo virtual propias. Sin embargo, se encuentran variaciones según se trate de plataformas elaboradas por la misma provincia, espacios de conexión con la plataforma propuesta a nivel nacional, plataformas propuestas en Moodle es decir con software libre<sup>2</sup>, plataformas que se sustentan en propuestas privadas (Google o Competir Edtech). Algunas propuestas son un híbrido entre ambas, en tanto combinan la entrega de cuadernillos con el uso de plataformas, mientras que en otros casos se propone únicamente el trabajo vía plataformas (la mayoría) o bien el reparto de cuadernillos.

Como muestran distintas indagaciones, el escenario que se abre a partir de la emergencia del COVID da lugar a la asociación entre sector público y plataformas educativas privadas (OCDE, 2020). Siguiendo esa tendencia, en el caso de Jujuy y Corrientes los gobiernos educativos acordaron un convenio con las plataformas de la empresa Competir Edtech. En San Luis, como mencionamos, se realizó un convenio con Google. Estas propuestas virtuales ponen en escena la política educativa y abre una puerta al debate sobre la introducción del sector privado a través del uso de licencias y plataformas privadas. Los procesos de privatización y mercantilización de la educación se han desarrollado desde el siglo XX y continúan desarrollándose en el siglo XXI en forma creciente y sostenida (Williamson y Hogan, 2020). En un contexto particular como es el que se abrió a partir de la pandemia, la introducción de empresas privadas en el diseño de las plataformas de trabajo muestra una notoria porosidad entre sector público y privado.

<sup>1</sup> El caso de La Rioja es la única provincia en la que no se han encontrado registros virtuales de la conformación de una plataforma educativa. En este caso, el Consejero de Educación y Cultura, Luis Cacho, envió a los centros el Plan de Continuidad Educativa a Distancia. En el caso de Chubut y Catamarca, si bien disponen del acceso público a una plataforma, ésta se reserva a la transmisión de la propuesta a nivel Nacional «Seguimos educando», sin una propuesta virtual propia.

<sup>2</sup> Moodle es software libre, es decir que puede ser redistribuido y/o modificado bajo los términos de la Licencia Pública General GNU (GNU General Public License o GPL).

Tipo de acceso	Público	Privado	Semipúblico
Provincias	Buenos Aires; Córdoba; Neuquén; Catamarca; Formosa; Salta; San Juan; Chubut; Entre Ríos; La Pampa; Tierra del Fuego	CABA; Corrientes; Santa Cruz; Santa Fe; San Luis	Tucumán; Río Negro; Misiones; Mendoza; Chaco; Santiago del Estero; Jujuy

## Reflexiones finales

El actual contexto de aislamiento ante la pandemia ha generado una situación excepcional en el sistema educativo. En esta situación, las desigualdades preexistentes se acentúan y se reeditan.

En primera instancia, se analizó la **interpelación hacia las familias**, en donde se observan importantes diferencias dependiendo de cada jurisdicción. Ante el escenario de continuidad educativa en los hogares que se plantea frente a la pandemia, las familias se transforman en un actor central en tanto queda a su cargo la mediación e implementación de las propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos. En los casos en que exista un mensaje hacia las familias, se apunta a la organización espacio temporal, buscando que sea mimética en relación con la forma escolar. Asimismo, se clasifican las prácticas en buenas y malas.

En segundo término, **con respecto al acceso a las propuestas de las plataformas virtuales**, se observa un abanico amplio: plataformas elaboradas por las provincias, espacios de conexión con la plataforma propuesta a nivel nacional, plataformas propuestas en Moodle, es decir con software libre, o de asociación con plataformas privadas (Google o Competir Edtech). Desde un análisis de las desigualdades, se trata de un caso de acumulación de ventajas y de desventajas (Saraví, 2015) en tanto aquellas provincias con «trayectorias de virtualización» previas, realizan propuestas más sólidas y con impronta, mientras que las provincias con menor o nula trayectoria replican la propuesta nacional.

En suma, la diferencia entre los planteos de cada provincia tanto a los modos de interpelar a familias, como al acceso a las plataformas, es notable. Este análisis podría dar cuenta de tres cuestiones: por una parte, de la complejidad de la regulación desde el Ministerio de Educación Nacional y de la articulación con las propuestas provinciales; por otra, del peso creciente del sector privado; por último, de una incidencia alta de las «trayectorias de virtualización» previamente acumuladas por cada jurisdicción en la posibilidad de elaborar políticas con carácter reactivo, en un contexto de emergencia sanitaria.

## Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: Condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 33-50.
- Banco Mundial (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support Access to remote learning during the COVID-19 pandemic: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- Cardini, A., D'Alessandre, V., Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias. ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2010). *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Santillana.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO.
- Morduchowicz, A. (2002). *El financiamiento educativo en Argentina*. UNESCO.
- Neufeld, M. R. (2000). «Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social». *Revista Ensayos y Experiencias*, (36), 3-13.
- OCDE (2020). Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eboe8/>
- Pineau, P. (2005). «¿Por qué triunfó la escuela?». En Pineau, Dussel y Caruso, *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, 25- 56.
- Southwell, M. (2011). «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media.» *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Tamayo Sáez, M. (1997). «El análisis de las políticas públicas». En Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.). *La nueva Administración Pública IV: La implantación de las políticas públicas*. (pp.299-305) Alianza.
- UNICEF (2020). *Encuesta COVID. Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana*.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Williamson, B., Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación.

### Emilia Di Piero

Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/ Argentina); Licenciada y Profesora en Sociología (FaHCE- UNLP). Investigadora del CONICET con lugar de trabajo en el IDIHCS/ FaHCE- UNLP. Asimismo, en la FaHCE- UNLP se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, coordina el curso de ingreso a las carreras de Sociología y es docente en el posgrado.

### Jessica Miño Chiappino

Licenciada y Profesora en Sociología (FaHCE- UNLP). Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el IDIHCS/ FaHCE- UNLP. Doctoranda en Sociología en el Instituto de Altos Estudios Sociales/ UNSAM. Se desempeña como docente en escuelas secundarias.